

Comprensión auditiva y percepción multimodal: una nueva mirada a la comprensión de la oralidad desde la coherencia al paradigma comunicativo de enseñanza de idiomas

Listening Comprehension and Multimodal Perception: A new Approach to the Orality Comprehension from the Communicative Paradigm in Language Teaching Coherence

AARÓN PÉREZ BERNABEU
UNIVERSIDAD NEBRIJA / EDITORIAL EDINUMEN
aperezbe@nebrija.es
aaron.perez@edinum.es

Resumen

La actividad comunicativa de la comprensión auditiva suele ser la más problemática para los aprendientes de lenguas extranjeras, debido a que es la destreza más necesitada de una revisión de los contextos en que se presenta en el aula desde la perspectiva de la percepción humana: desentrañar cómo escuchamos nos ayuda a determinar cómo aprender a escuchar otra lengua. En el marco de la percepción multimodal, revisamos los fundamentos de la didáctica de la comprensión auditiva centrados en el español como lengua extranjera para justificar el cambio requerido hacia una didáctica más cercana a los preceptos del paradigma comunicativo, y volcaremos estas conclusiones en sugerencias de creación y transformación de actividades.

Palabras clave: percepción multimodal, paradigma comunicativo, comprensión auditiva, comprensión audiovisual, español como lengua extranjera.

Abstract

The communicative language activity of listening comprehension is frequently the most troubling for foreign language learners due to the need of review the communicative context where this skill happens in the classroom from the perspective of human perception: we can determine how to learn to listen other language unravelling how we listen. Within the framework of multimodal perception, we will review the basis of the didactics of listening comprehension focused on Spanish as Foreign Language (SFL) to justify the needed change towards a didactic closer to the Communicative Language Teaching Approach in SFL teaching, and we will extract suggestions for the creation and transformation of activities from our conclusions.

Key words: multimodal perception, Communicative Language Teaching Approach, listening comprehension, audiovisual comprehension, Spanish as foreign language.

1. El papel de la Fonética Perceptiva en la comprensión auditiva de una L2

Cuando comenzamos a aprender una lengua diferente a nuestra/s lengua/s materna/s, la primera materia a la que nos enfrentamos para comprender los elementos comunicativos suele ser la materia auditiva. Por sus características aéreas, continuas, coarticuladas y mayoritariamente espontáneas, tan diferentes a las de la materia escrita, suponen un reto para cualquier aprendiz de esa lengua. A estas características de la oralidad se le añade el componente social, las construcciones culturales, los contextos en los que se activan los esfuerzos cognitivos, etc.

Sobre estos aspectos lleva décadas investigando la Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas desde un paradigma comunicativo. La irrupción de este paradigma ha supuesto que las técnicas pedagógicas del profesorado de idiomas hayan pasado de la clase centrada en las explicaciones teóricas o magistrales, con la posterior práctica estructural, a la clase centrada en el alumno y en sus necesidades comunicativas, contemplando las actividades comunicativas de la lengua e, incluso, llegando a un enfoque que dirige la atención a la acción más que a los contenidos (MCER, 2002: 9-21). Este enfoque tiene como elemento clave la tarea, que el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) define como «cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo» (2002: 10).

Como indica este documento, las tareas se deben extraer de la «vida real» (MCER: 2002: 58), es decir, de los contextos que se van a encontrar los alumnos de una manera más probable o verosímil. No obstante, es importante distinguir entre las actividades que se plantean en el aula y los contextos en los que se implementan, ya que se distinguen «actividades del mundo real» o comunicativas de las «de carácter pedagógico» o precomunicativas (Moreno García, 2011: 155).¹

La reflexión de este artículo parte de una revisión de aquellos contextos que el MCER (2002) aplica a la actividad comunicativa de la comprensión auditiva (en adelante, CA) para buscar coherencia y verosimilitud en ellos a partir de las investigaciones en Fonética Perceptiva, rama de la Fonética que «estudia los órganos, los mecanismos y los procesos de los sistemas auditivos y cognitivos que intervienen en la ‘audición’ e interpretación del mensaje oral» (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997: 237). Nos parece fundamental relacionar las investigaciones y las teorías que maneja esta rama fonética con respecto a la operación cognitiva de la comprensión auditiva en una segunda lengua (en adelante, L2) para ahondar

¹ El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, en su entrada «Actividades comunicativas» realiza también esta distinción en dos grupos: precomunicativas o de capacitación y comunicativas o de comunicación.

mejor en la verosimilitud de las actividades comunicativas que plantea el profesorado en su aula.

Si el/la docente se forma en cómo escuchamos, qué procesos cognitivos actúan en nuestro cerebro o qué elementos determinan la comprensión de la materia auditiva en qué contextos, podrá mejorar sus acciones pedagógicas para que se acerquen más a la coherencia del paradigma comunicativo dentro del aula. Entre los diversos condicionantes del aprendizaje de una lengua, y concretamente a la comprensión de los textos orales de una L2, no se ha prestado mucha atención en Lingüística Aplicada a los factores cognitivos en el procesamiento de la percepción de los sonidos, puerta de entrada de los elementos lingüísticos que sirven para aprender cualquier lengua oral. Tan solo los mencionan algunos estudios como los de Poch Olivé (2001), Akerberg (2005) o Casañ (2009), y en ningún caso los vinculan con teorías concretas de la percepción humana del lenguaje.

En este campo queremos llevar a la formación del profesorado de L2 (y, concretamente, de español como lengua extranjera; en adelante, ELE) una propuesta de análisis de actividades de CA en contextos comunicativos para acercar su finalidad a una coherencia más verosímil dentro del paradigma comunicativo de enseñanza de L2. Con el fin de fundamentar los argumentos que se especificarán en este artículo sobre la CA y la comprensión audiovisual (en adelante, CAu) en el aula de L2, se acudirá a las teorías que especifican los mecanismos cognitivos que, según los estudios en Fonética Perceptiva, siguen los hablantes en la codificación y descodificación de mensajes orales. Para ello, en primer lugar, hay que entender cómo se produce la percepción en cualquier ser humano con un oído sano.

2. La percepción humana del lenguaje

Toda persona con un oído humano sano experimenta el recorrido fisiológico de la materia auditiva desde que ingresa al pabellón auditivo hasta que las células ciliadas transforman las ondas sonoras (previamente transformadas en materia líquida) en impulsos que llegan al cerebro (Gómez Serrano, 2013: 64-70). Al margen de este proceso, Gil Fernández (1990) nos recuerda que la percepción auditiva es selectiva, y que nuestro oído omite, aunque le llegue la señal auditiva, ciertos estímulos, ya que «escuchamos sólo aquellas [impresiones] que se ajustan a los modelos o patrones adquiridos por la experiencia y que consideramos, por tanto, pertinentes» (1990: 69).

Esta afirmación tiene una doble lectura que desarrollaremos en los siguientes apartados: la percepción del lenguaje parte de modelos o patrones previos, tanto fonéticos como de expectativas, costumbre o experiencias socioculturales. De los fonéticos se desprenden experimentos de percepción categorial, en los que se exponía a unos sujetos a estímulos adyacentes con muy poca variación entre ellos. Por ejemplo, en el

continuum acústico que va de /b/ a /g/, se modificaban levemente los estímulos a nivel acústico, pero se mantenían las categorías a nivel perceptivo (Liberman y otros, 1957); es decir, «los oyentes lo segmentaban en función de las categorías fonemáticas de su propia lengua e incluían en la misma categoría estímulos que poseían diferencias físicas entre sí» (Fernández Planas, 2011: 125).

Otros aspectos muy relacionados con la escucha, la atención y la memoria los trata D’Introno (1995) a propósito de la relación entre señal (input) y ruido con respecto a su intensidad y su frecuencia (en hercios) y el enmascaramiento que el ruido puede generar en la señal (D’Introno, 1995: 76). Del mismo modo, investiga la relación psicolingüística entre la atención y el procesamiento de la señal (D’Introno, 1995: 77-78), muy pertinentes para los estudios de CA y CAu en el aula de L2.

Esto nos abre líneas de investigación que no abordaremos aquí sobre la categorización de los sonidos en una L2, el papel de la CA en esta categorización y los rasgos invariables que hacen que un sonido se perciba como tal según una serie de parámetros acústicos. Sin embargo, sí abordaremos a continuación las teorías más importantes sobre la percepción del lenguaje.

2.1. Teorías de percepción de los sonidos del lenguaje

En el oído humano se producen tres etapas sucesivas (Marrero, 2001: 6): la audición, la percepción y la comprensión. La audición es la mera recepción o no de un sonido. En la percepción intervienen categorías lingüísticas, de manera que la Fonética Perceptiva analiza esta etapa. Por último, la comprensión supone el acceso a los significados. En este artículo nos centraremos en la percepción, la etapa en la que los sonidos se distinguen como lingüísticos, que es el paso previo a la comprensión de los textos orales.

Dentro de las teorías que se manejan en Fonética Perceptiva, existen tres grupos diferenciados: la teoría pasiva o auditiva, las teorías activas y la teoría de procesamiento. Nos interesan especialmente las que implican una actividad mental del perceptor, puesto que la teoría pasiva o auditiva pertenece a concepciones estructuralistas según las cuales «sólo tendríamos que ir a la zona de almacenamiento y compararlo con la plantilla del fonema almacenado» (Martínez Celadrán, 2003: 104-105). Actualmente, toda teoría que considera al receptor como un sujeto pasivo de la acción de percibir se considera poco rigurosa.

Las hipótesis con las que se trabaja hoy en día se vinculan en parte con las teorías activas de percepción, entre las que se encuentran la teoría motriz (Liberman, 1967) y la teoría análisis-por-síntesis (Halle y Stevens, 1959). La primera argumenta que «nuestra percepción está relacionada con nuestro conocimiento de los gestos articulatorios e identificamos un sonido por referencia al conocimiento que tenemos de su producción» (Martínez Celadrán, 2003: 105), muy vinculado con la Fonología Articulatoria de Browman y Goldstein (1992), en la que se propone una segmentación del

habla en unidades de acción: los gestos articulatorios, que son unidades mínimas de segmentación que suponen objetivos de los órganos articulatorios hacia los que mentalmente se tiende al hablar, aunque luego se varíen los movimientos en la práctica.

La teoría motriz ha sido criticada duramente por la falta de invariabilidad en los gestos articulatorios (Martínez Celdrán, 2003: 105), por lo que, frente a la falta de invariabilidad, se postula la teoría análisis-por-síntesis, con mayor apoyo por parte de los investigadores, ya que tiene en cuenta la articulación, pero adquiere más peso la señal acústica, pues, según nos describe Martínez Celdrán (2003: 105-106):

En la percepción, el oyente, en un primer paso, hace todo un análisis de la señal para extraer los rasgos distintivos y, en un segundo paso, los compara con las instrucciones articulatorias que sintetizan esos mismos sonidos; si la comparación demuestra que existe identidad entre el análisis y la síntesis, entonces se produce el reconocimiento.

Por otro lado, la enseñanza de idiomas, en lo referente a la enseñanza de la CA, se ha acogido a otro tipo de teorías surgidas a partir de los años 70 que examinaban la percepción como un sistema de procesamiento de la información (Lindsay y Norman, 1977; Flowerdew y Miller, 2005). Esta teoría es conocida por el desarrollo y aplicación de tres modelos de procesamiento de percepción: *bottom-up*, *top-down* y el modelo interactivo.

Flowerdew y Miller (2005: 24-27) desarrollan la evolución de estos modelos y los elementos que enfatiza cada uno. En el caso del modelo *bottom-up*, se puede vincular con el modelo clásico de la comunicación en el que se produce una serie jerárquica que «sube» del material fónico al material de pensamiento abstracto. El modelo *top-down* es todo lo contrario, pues focaliza su funcionamiento en el uso del conocimiento previo y de la memoria para predecir la secuencia de sonidos y palabras.

Buck (2001: 2-3) se centra mucho más en este último, por considerar que el proceso *top-down* —que va desde la idea, el conocimiento del mundo, las expectativas y el contexto a la comprensión de los fonemas— no ocurre mediante una secuencia fija, y que la comprensión lingüística puede suponer la simultaneidad de aspectos o centrarse en uno por conveniencia (por ejemplo, para ayudar a interpretar un significado se puede recurrir a centrarse en su sintaxis).

En último lugar, el modelo interactivo de Cook (1991) trata de combinar los anteriores, alegando que el lenguaje se procesa de manera simultánea en varios niveles, pero no se sabe todavía la especificidad de este proceso. Poch (2001: 14) corrobora este modelo desde la fonética, indicando que «la percepción del habla depende tanto de la información acústica contenida en la onda sonora como de la información contextual proporcionada por las palabras y las frases».

En todo caso, como veníamos diciendo, la mayoría de las teorías apoyadas por los especialistas abogan por procesos activos de percepción.

Flowerdew y Miller (2005: 27-28) reflexionan sobre la diferencia de la adquisición de la L1 y la L2 en la escucha activa:

The processes we use as L2 listeners may be technically somewhat similar to those of L1 situations, but barriers to comprehension and additional processes that L2 listeners must perform can make listening in a second language an arduous task.

Esto implica la necesidad real de proporcionar mayores andamiajes al estudiante de la lengua meta que se adecúen a una manera de percibir diferente a la que tiene un hablante nativo. Por lo tanto, se deben considerar aspectos como el bagaje cultural, la resistencia al ruido o apoyos audiovisuales. Este último argumento se sustenta en otras investigaciones según las cuales nuestra percepción no depende solo del modo auditivo, sino que también intervienen otros, como el visual.

2.2. La percepción multimodal

Desde la experiencia como oyentes y como, en algunos casos, docentes de lenguas extranjeras, se han vivido situaciones como creer escuchar una palabra que nuestro interlocutor no ha pronunciado o percibir en los estudiantes sus dificultades para reproducir sonidos que se encuentran repetidos en el input. Akerberg (2005: 47) trata de dar una explicación basada en la inclusión de los modelos anteriormente descritos:

Es necesario considerar que la percepción es el resultado de la interacción de muchos factores. Intervienen [...] no sólo los estímulos externos que provocan las sensaciones, sino también los recuerdos de experiencias y asociaciones de ideas e imágenes. Por ello podemos imaginar que escuchamos algo que realmente no fue pronunciado, ya que tenemos la capacidad de reponer o asociar, según modelos guardados en la memoria.

Aunque esta cita dirige su interpretación a las teorías *top-down* sobre el peso de la memoria en la percepción, también hace notar que Akerberg (2005) pone en juego estímulos externos y asociaciones de imágenes en la percepción. Rosenblum (2008) nos recuerda que, a la hora de comunicarnos, inconscientemente percibimos información no solo por la vía aérea, sino que, por ejemplo, observamos las configuraciones faciales y el movimiento de la lengua o los dientes y también leemos los labios de nuestro interlocutor en entornos ruidosos, ante personas con fuerte acento extranjero o cuando el tema del que conversamos es denso (2008: 405).

Por supuesto, los factores que intervienen en la percepción auditiva no son únicos de una disciplina de estudio, y así es como ciertos estudios paralelos al desarrollo de las teorías de la percepción descritas en el punto anterior dieron a conocer el «efecto McGurk» (McGurk y MacDonald, 1976), que supuso la generación de una teoría sobre la percepción multimodal que

se ha ido extendiendo a otras disciplinas (Gentilucci y Cattaneo, 2005; Colin, Radeau y Deltenre, 2005; Norrix, Plante y Vance, 2006; Rosenblum, 2008).

La percepción multimodal supone el resultado perceptivo en nuestro cerebro como producto de estímulos provenientes de diferentes vías, fundamentalmente la auditiva y la visual. Así, McGurk y MacDonald (1976) realizaron un experimento para demostrar que la percepción funcionaba en este sentido: expusieron a una serie de sujetos a estímulos auditivos breves (por ejemplo, [ba-ba]) disociados del estímulo visual (una persona diciendo, por ejemplo, [ga-ga]). Los participantes tenían dos estímulos distintos por vías diferentes y lo que concluyeron fue que «in the absence of auditory input, lip movements for [ga] are frequently misread as [da], while those for [ka] are sometimes misread as [ta]; [pa] and [ba] are often confused with each other but are never misread as [ga, da, ka or ta]» (McGurk y MacDonald, 1976: 747).

Como puede apreciarse en las conclusiones del primer estudio sobre el «efecto McGurk», los sujetos no siempre responden del mismo modo, pues las variables de sexo, edad, atención, punto de articulación de las consonantes, etc. se han analizado en estudios más recientes, como los de Santamaría Busto (2016). Una de las conclusiones que ha perdurado en los estudios de campo con este efecto es que conocer el efecto no lo invalida perceptivamente (Campbell, 2008: 1002). Además, según los resultados de Rosenblum (2008: 406), «for the speech mechanism, the auditory and visual information is functionally never really separate». Esto desencadena, gracias al descubrimiento del «efecto McGurk», la posibilidad de que la visión influya en lo que percibimos y, en última instancia, en lo que comprendemos de un texto oral.

Campbell (2008) aporta estudios sobre los mecanismos neuronales de la percepción visual y audiovisual en los que toma el «efecto McGurk» como base para el inicio de estas investigaciones. Las conclusiones a este respecto indican dos modos en los que el estímulo visual puede afectar a lo que se escucha: el modo complementario, según el cual «vision provides information about some aspects of the speech event that are hard to hear» (Campbell, 2008: 1005); y el modo correlacionado, donde «the crucial feature of the speech stream is its temporo-spectral signature, which will show regions of similar dynamic patterning across both audible and visible channels» (Campbell, 2008: 1005). En cualquier caso, el autor considera que el proceso audiovisual es más efectivo que el auditivo, por lo que parece plausible considerar en el plano didáctico la importancia de la CAu frente a la CA para conseguir mejores resultados en la comprensión de los aprendientes.

Esto tiene una consecuencia directa en las actividades que planteamos a nuestros estudiantes; por ejemplo, en las instrucciones que les ofrecemos en las actividades de CA y de CAu, pues según los resultados de Colin, Radeau y Deltenre (2005: 553), «illusions [del efecto McGurk] were much more numerous in the “multiple choice” condition than in the “free response” condition». Con categorías cerradas (como ocurría con la percepción categorial), las expectativas creadas por los oyentes hacen que

se forme un objetivo de comprensión y la percepción tienda a formarse de manera multimodal.

3. La comprensión auditiva y audiovisual en la enseñanza del español como lengua extranjera

Como hemos ido exponiendo, los procesos de CA son interactivos y pueden considerarse el resultado de una serie de fuentes de información que incluyen: el input acústico, diferentes tipos de conocimientos, detalles del contexto, conocimiento general del mundo y cualquier otro tipo de información relevante. El modelo de Flowerdew y Miller (2005: 30) añade el conocimiento cinestésico como uno de los implicados en los procesos de CA. En el momento en que se incluye el componente visual en la didáctica de la CA, se transforma realmente en CAu, con las implicaciones didácticas que ello conlleva. Martín Leralta (2009: 57) reconoce su valor del siguiente modo: «La exposición, de nuevo, a un input visual sin apoyo auditivo resulta adecuada para destacar la gestualidad [cinestésica] y la distancia física entre los hablantes [proxémica] propias de la LE».

La CA en la interacción oral normalmente se entiende como un proceso activo donde los signos no verbales —que acceden a la mente del oyente a través de la vista— son apoyos que pueden servir para descodificar mejor el lenguaje (Buck, 2001: 46-48). El efecto McGurk y la propia descripción del modelo interactivo (Flowerdew y Miller, 2005) nos indican que el proceso es al revés: el sonido que accede al cerebro por medio del oído es reinterpretado por señales visuales (movimiento de los labios, de las manos, de los ojos) o por construcciones mentales (el tema, el contexto, las expectativas socioculturales, etc.), es decir, por elementos complementarios a la propia señal acústica. Y estos elementos son, finalmente, los que pueden pesar más en la comprensión de la información.

En un momento en el que la enseñanza de idiomas en el mundo occidental está bajo el paradigma comunicativo, es coherente reinterpretar el tratamiento de la didáctica de la CA y de la CAu desde el prisma de la comunicación real. Desde la publicación del MCER (2002), la enseñanza de idiomas ha virado hacia la enseñanza de la comunicación en contextos reales, un pilar clave que retoma el *Companion Volume* (2018), apéndice recién publicado por el Consejo de Europa.

3.1. Tratamiento de la CA y de la CAu bajo el paradigma comunicativo

La tarea como objeto didáctico encaja adecuadamente dentro del paradigma comunicativo y se materializa en breves «actividades comunicativas», cuyos objetivos deben ligarse también a aspectos reales o muy probables, dado que en ellas, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, «se pretende desarrollar la capacidad de comunicación en su globalidad», y esto es algo que implica un trasvase de información (de un interlocutor a otro), un vacío de información (al menos, uno de los

interlocutores necesita saber algo del otro), una dependencia interna del grupo y la correspondiente retroalimentación. Para Moreno García (2011: 164), las actividades comunicativas se consideran como tales cuando se tiene en cuenta la interacción (mínimo dos participantes, pero también la interacción entre un objeto y su oyente o lector), la explicitación (quién comunica a quién y para qué), la predicción nula (no se sabe exactamente qué exponentes se van a poner en juego) y la solución múltiple (no hay una única manera de expresar algo).

El asunto clave es, sin duda, que uno de los elementos fundamentales del aula bajo una metodología comunicativa es buscar el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos reales o muy probables. Ya Hymes (1972), en su definición de la competencia comunicativa, presentaba cuatro dimensiones de la misma, entre las que se encuentra «el grado en que se da en la realidad» (Cenoz Iragui, 2004: 451). Esto ha derivado en la actualidad en la búsqueda de contextos para cubrir necesidades comunicativas, y así lo describe esta autora en relación con la competencia comunicativa:

Hoy en día es evidente que los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación. El reto actual consiste en que sean capaces de adquirir estas dimensiones de la competencia en varias lenguas y en relación a sus propias necesidades comunicativas (Cenoz Iragui, 2004: 452).

La base ideológica y metodológica del paradigma comunicativo debe aplicarse también a las actividades comunicativas de la lengua que se enseñan en el aula; y las que nos interesan en este caso son las de CA y CAu. Ambas se reflejan de manera diferenciada en el MCER (2002) —y el *Companion Volume* (2018) no amplía ni matiza esta distinción—. La CA incluye unos contextos de realización en los que se puede precisar el manejo adecuado de esta. Según el MCER (2002: 68), son:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.

Llama la atención que, en estas actividades o contextos, el MCER (2002) incluya la televisión, el cine o el teatro en la CA, cuando en otro apartado distingue la CA de la CAu, destreza a la que atribuye las siguientes actividades (MCER, 2002: 73):

- comprender un texto leído en voz alta;

- ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).

El *Companion Volume* (2018), solo añade a estos contextos que la comprensión audiovisual «includes live and recorded video material plus, at higher levels, film» (2018: 66). Ciertamente, las indicaciones del MCER (2002) y del *Companion Volume* (2018) son solo sugerencias que se desarrollarán en el aula según las necesidades contextuales. En este sentido, nos interesa la diferenciación de las estrategias de comunicación según estos contextos, reflexión que explicita Moreno García (2011: 238):

El contexto hará que surjan otras dificultades. No será lo mismo oír algo en directo —una conversación cara a cara en la que se pueden pedir aclaraciones— que una conversación telefónica, en la cual el canal dificulta la comprensión y durante la cual sí se pueden pedir aclaraciones, pero si son demasiadas, la frustración puede provocar otra vez el desinterés.

Por lo tanto, debemos tener en cuenta a la hora de crear o adaptar actividades comunicativas de CA o CAu el contexto en el que se desarrollan, qué sentidos o qué expectativas socioculturales se presentan en estos contextos y qué estrategias va a tener que desarrollar el estudiante en cada uno de ellos. La base que acompaña a estas actividades a la hora de seleccionar el input de los contextos reales es el de «autenticidad» (Rost, 2002: 122). Este concepto cierra el triángulo de los aspectos que es conveniente considerar para seleccionar input en la didáctica de la CA y de la CAu: enseñanza orientada a la acción, contextos reales y autenticidad. Así lo condensa Gil-Toresano Berges (2004: 908):

El profesor de L2, consciente de las dinámicas de la comunicación y del aprendizaje generado por la negociación auténtica de significados, puede proporcionar la oportunidad de una práctica de comprensión significativa; puede ofrecer un amplio repertorio de experiencias a los estudiantes oyentes; puede proporcionar *feedback* y ayudar a que los aprendientes *noten* sus progresos y carencias.

Todo ello requiere del profesorado la capacidad de observar atentamente en qué situaciones comunicativas se usa la CA y en cuáles la CAu. Gil-Toresano Berges (2004), como hace Moreno García (2011) en general, distingue en el diseño de actividades de CA entre «tareas precomunicativas» —las que dan andamiajes de comprensión a los estudiantes— y «tareas comunicativas», las que «se realizan con el fin de proporcionar a los estudiantes experiencias comunicativamente auténticas como oyentes de la lengua que aprenden» (Gil-Toresano Berges, 2004: 910). Si nos fijamos en estas últimas, creemos que es preciso analizar el tratamiento de las destrezas de CA y CAu para comprobar su coherencia con este paradigma y sentar unos criterios pertinentes de análisis y creación de actividades comunicativas de comprensión de textos orales. Para ello, los

hallazgos en percepción categorial o en percepción multimodal pueden cumplir una función novedosa para las bases metodológicas de lo comunicativo.

3.2. Competencia comunicativa en los contextos donde destacan la CA y CAu

En este punto de la disertación, se deberían considerar dos planos esenciales que se van a relacionar en estas páginas. Por una parte, la idea de que «oímos con la vista» o de que un gran peso de la interpretación de los sonidos del lenguaje parte del sentido de la vista, y así lo comenzaron a demostrar McGurk y MacDonald (1976) y otros que lo han aplicado a sus experimentos con múltiples variables (Gentilucci y Cattaneo, 2005; Colin, Radeau y Deltenre, 2005; Norrix, Plante y Vance, 2006; Rosenblum, 2008). Por otra parte, la puesta en práctica de la metodología de coherencia y autenticidad propia de la didáctica del paradigma comunicativo en la enseñanza de la CA (MCER, 2002; Rost, 2002; Cenoz Iragui, 2004; Gil-Torresano Berges, 2004; Moreno García, 2011; *Companion Volume*, 2018).

La conclusión a la que se puede llegar si se cruzan los aspectos concomitantes de ambos campos de estudio es que resulta necesario revisar si en los contextos de las actividades comunicativas la vista juega o no un papel importante en la interpretación de input oral para determinar: 1) si este input es verosímil o actúa de manera pertinente solo en actividades precomunicativas, y 2) si es común en contextos reales de comunicación.

Volviendo a los contextos que el MCER (2002: 68 y 73) enumera como propios de la CA, se extrae que la vista se encuentra íntimamente implicada en la televisión, el cine, el teatro, las reuniones públicas, las conferencias, los espectáculos, etc. Podría pensarse, entonces, que los únicos contextos en los que la vista no sirve como apoyo a la comprensión son la radio, el teléfono, las grabaciones, las conversaciones escuchadas por casualidad y los avisos en aeropuertos o estaciones de transporte público, como tren o autobús.

En las actividades de CA, los/las docentes suelen preparar un vocabulario previo, poner un audio a la clase y, a partir de él, contestar a cuestiones, escribir un texto, etc. Este tipo de actividades chocan con lo comunicativamente pertinente si se tiene en cuenta que, por ejemplo, una conversación telefónica implica interacción, en tanto que se puede detener al interlocutor y pedirle que repita, algo que no ocurre con los avisos en aeropuertos y estaciones, si bien en estos últimos existen otros elementos visuales (paneles informativos) o interaccionales (preguntar a un revisor) para llegar a la interpretación del mensaje en estos contextos. Es, por tanto, relevante, entrenar al estudiante en estrategias de CA / CAu que vayan más allá de la materia auditiva, y esto dependerá de qué elementos tendría a su alcance el/la estudiante en esos contextos.

Si revisamos los contextos donde únicamente el oído —sin posibilidad de interacción con el locutor— es el sentido que se pone en juego

en la interpretación de los textos orales —tal como ocurre en las actividades provenientes de exámenes oficiales—, los únicos contextos en los que podríamos proponer actividades comunicativas únicamente auditivas serían:

- la radio;
- los mensajes de voz telefónicos almacenados en el contestador automático;
- los podcasts;
- los audiolibros y poemas recitados.

El resto de contextos susceptibles de tener explotación didáctica como actividad comunicativa en el aula de ELE presentan elementos de percepción multimodal y, según las investigaciones que han reflexionado sobre este aspecto (Bustos Gisbert, 1997; Larrañaga Domínguez, 2001; Martín Peris, 2007; Casañ Núñez, 2009; Ramos Álvarez, 2011; Boquete, 2012; Romero Moreno, 2012), sería más beneficioso utilizar vídeos o representaciones presenciales que se acercaran más a los contextos reales de comunicación y, especialmente, de percepción y comprensión de la realidad. No obstante, ninguna de estas propuestas didácticas trabaja sobre las teorías de percepción multimodal para justificar la explotación didáctica del vídeo en el aula de ELE.

En este sentido, se desarrollan a continuación una serie de preguntas que servirán para analizar los contextos de las actividades de los materiales de ELE con input auditivo o audiovisual. En la elaboración de estas preguntas se ha tenido en cuenta fundamentalmente su valor comunicativo en un contexto auténtico o verosímil.

4. Guía para el análisis de actividades auditivas de los materiales de ELE

A diferencia de los textos escritos, los textos orales presentan dificultades para un/a aprendiente de L2 que debe superar para comprender el mensaje. Entre estas dificultades, destacamos (adaptado de De Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 492):

- Ruido de fondo
- Voz filtrada (teléfono, micrófono, etc.)
- Comunicación oral no planificada
- Ritmo de habla inconstante
- Claridad de articulación
- Variedades no estándar (por costumbre)

La labor docente dentro del paradigma comunicativo tiene entre sus funciones la de facilitador/a, por lo que, en las actividades comunicativas donde la CA y la CAu estén implicadas de manera principal, debemos buscar

condiciones que faciliten la comprensión de los textos orales. Así lo resume Noguerolés López (2010: 25):

La labor del profesor, por tanto, consiste en crear situaciones en el aula en que los alumnos se sientan motivados a entender mensajes orales. Para ello, el docente utilizará la lengua meta como lengua de comunicación en el aula, y propiciará un ambiente que motive y genere interés en los alumnos para hablar y escuchar textos en la lengua extranjera.

Esta transformación o creación de actividades con medios facilitadores parte de preguntas que podemos hacerle al input y al contexto en los que se presentan estas actividades:

- ¿En qué contexto se inserta este input?
- ¿Qué elementos visuales, audiovisuales, escritos o interaccionales podrían intervenir en este contexto aparte del oído?
- ¿La instrucción facilita las estrategias de comprensión? ¿Es asequible para el nivel del estudiante?
- ¿La relación entre señal y ruido es adecuada o el ruido enmascara la señal? ¿El ruido es pertinente para ayudar a la contextualización?
- ¿Es un audio real, con probabilidad de ser real o totalmente adaptado? ¿Esto facilita o dificulta su comprensión?
- ¿Qué objetivo se persigue con la actividad? ¿Es una finalidad precomunicativa o comunicativa?

Estos no son los únicos parámetros para valorar si la actividad es comunicativa o precomunicativa, pero uno de los que más peso puede tener es la adecuación del input a un contexto coherente con el tipo de actividad. Si encontramos una actividad que se plantea como audición de un relato en formato de audiolibro, será una actividad comunicativa en la medida en que en ese contexto de aparición es coherente encontrar solo el oído en su percepción. Si se trata de una actividad de CA donde se escucha una conversación telefónica, será menos verosímil encontrar solo el oído entre los elementos necesarios para la comprensión del texto oral. En ese caso, estaríamos hablando de una actividad precomunicativa.

En el caso de hallar una actividad precomunicativa, destinada a poner en práctica estrategias y habilidades de audición y totalmente válidas bajo el paradigma comunicativo, es pertinente buscar la manera de transformarlas y adaptarlas a actividades más comunicativas con el fin de poder acercar a los estudiantes a situaciones de la vida verosímiles que les ayuden a comprender textos orales en contextos realistas. Además, estaríamos acercando esta manera de aprender a la manera de escuchar desde una perspectiva multimodal. De este modo, el docente podría facilitar

la contextualización de esos textos y solventar esas dificultades características de la oralidad:

DIFICULTAD	SOLUCIÓN MULTIMODAL
Ruido de fondo	Centrarse en descodificar voces graves, que se enmascaran menos con ruidos agudos. El ruido de fondo puede ayudar a la contextualización, siempre que sea pertinente para la comprensión global y muy localizado, no constante.
Voz filtrada (teléfono, micrófono, etc.)	Poner el foco en estrategias de interacción, de solicitud de información, de repetición y de confirmación de la comprensión, ya que muchos sonidos con voz filtrada pierden rasgos fónicos, a veces pertinentes (como la distinción entre «café» y «cacé»).
Comunicación oral no planificada	Generar expectativas e información contextual (escrita, visual...) que ayude a ubicar el discurso y, aunque no esté planificado ni tenga una estructura clara, se pueda comprender el texto en su situación comunicativa. En muchos casos puede servir abrir o cerrar las vías multimodales para focalizar la escucha en un aspecto concreto.
Ritmo de habla inconstante	Transformar la actividad en una situación comunicativa multimodal, empleando herramientas audiovisuales o representativas (teatralidad) que permitan la interpretación de gestos faciales, manuales y otros elementos multimodales. Por ejemplo, la teatralización de una conversación o el dibujo / búsqueda de imágenes de los elementos significativos de ese discurso.
Claridad de articulación	Buscar elementos para facilitar la hiperarticulación (por ejemplo, vocalización, minimización de la velocidad de habla, etc.).
Variedades no estándar (por costumbre)	Exponer a input variado donde se escuchan diferentes variedades de español, con especial hincapié en aquellas menos estándar en el contexto de aprendizaje, por tener menos probabilidades de exposición fuera del aula. El uso de materiales reales, sin adaptar, donde los objetivos comunicativos de CA o CAu sí estén

	adaptados al nivel del estudiante son estimulantes.
--	---

Tabla 1. Soluciones multimodales a las dificultades de la audición.

5. Conclusiones e implicaciones metodológicas

Se partía en este artículo de la necesidad de distinguir las actividades comunicativas de las precomunicativas en la comprensión de los textos orales en una segunda lengua. Se planteó cómo percibimos y procesamos la información que llega por vía auditiva. Las investigaciones sobre el «efecto McGurk» revelan la importancia de tener en cuenta la percepción multimodal, lo que indica de algún modo que tiene mucho peso la vista en la percepción de los sonidos. Por ello, nos hemos basado en las aportaciones de la Fonética Perceptiva para acercar la realidad de la percepción a la didáctica de la escucha.

Siguiendo los resultados de estas investigaciones y las referencias al MCER (2002) con respecto a los preceptos de realidad y autenticidad de los que se compone el paradigma comunicativo, se busca facilitar los procesos de percepción y, por ende, de CA en las actividades comunicativas dirigidas a comprender el significado de los textos orales. Consideramos que es fundamental la contextualización de esos textos y plantear estos contextos como verosímiles en la vida real. A la luz de los fundamentos teóricos planteados, sería conveniente llevar a cabo un análisis exhaustivo de los manuales de ELE más recientes para analizar aspectos como el contexto, la instrucción y el objetivo de cada actividad en la que hay una pista de audio / vídeo.

Las implicaciones didácticas que se desprenden de las disertaciones de este artículo, además de la necesidad de una revisión contextual de las actividades de CA, sería la transformación de estas actividades hacia una facilitación didáctica que tuviera en cuenta la percepción multimodal. En este sentido, el presente artículo sugiere unas líneas con las que se podría mejorar el modelo de CA que se presenta en los materiales de ELE, incorporando elementos que reconviertan las situaciones precomunicativas de las actividades de CA en situaciones comunicativas multimodales, aunque con mucho trabajo por delante en su pilotaje.

De cara a investigaciones futuras sobre la CA y la CAu, sería conveniente tener en cuenta el contexto en el que se enmarca cada actividad, pero, sobre todo, llevarlo al campo de la evaluación. Esto es porque con frecuencia los cursos de lengua se dirigen a una evaluación concreta que suele tener las actividades comunicativas de la lengua, entre las que se encuentra la CA, pero no la CAu, lo que nos lleva a que tanto manuales de ELE como docentes de español no tengan más remedio que incluir y practicar la CA en contextos poco realistas, y teniendo poco espacio para la CAu. Por ello, sería interesante investigar si existe algún fundamento

en proponer alternativas para que las destrezas no estén equilibradas equitativamente, sino en función de la frecuencia con que se pueden encontrar los alumnos con ellas en la vida real.

Las dificultades que pueden suponer estas investigaciones tienen relación con dos aspectos fundamentalmente. El primero es la novedad de su estudio, pues no se ha observado en la bibliografía ningún análisis del empleo del vídeo en el aula de ELE que se justificara con teorías de percepción multimodal. Y el segundo aspecto problemático son las características propias de la audición, pues nos queda mucho por saber sobre cómo se procesan los significados a nivel cerebral y qué importancia tiene el contexto, la anticipación, el ruido, la atención o la memoria en los constructos significativos. Se espera que este trabajo suponga un inicio hacia la investigación sobre la facilitación de la CA y CAu en la didáctica de ELE.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AKERBERG, M. (2005), «La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2», en Akerberg, M. (comp.), *Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y perspectivas*. México, UNAM, pp. 45-72.
- ALCARAZ VARÓ, E.; MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997), *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel.
- BOQUETE, G. (2012), *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad de Alcalá.
- BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. (1992), «Articulatory phonology: An overview», en *Phonetica*, vol. 49, n.º 3-4, pp. 155-180.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1997), «Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera», en *Carabela*, n.º 42. Madrid, SGEL, pp. 93-105.
- CAMPBELL, R. (2008), «The processing of audio-visual speech: empirical and neural bases», en *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, n.º 363, pp. 1001-1010.
- CASAÑ NÚÑEZ, J. C. (2009), «Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras», en *Marco ELE*, n.º 9. <http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf> (01/05/2019).
- CENOZ IRAGUI, J. (2004), «El concepto de competencia comunicativa», en Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 449-465.
- COLIN, C.; RADEAU, M.; DELTENRE, P. (2005), «Top-down and bottom-up modulation of audiovisual integration in speech», en *European Journal of Cognitive Psychology*, n.º 17:4, pp. 541-560.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC y Anaya.

- CONSEJO DE EUROPA (2018), *CEFR Companion Volume with New Descriptors. Consejo de Europa*. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (02/06/2019).
- COOK, V. (1991), *Second language learning and language teaching*. Londres, Edward Arnold.
- D'INTRONO, F. (1995), *Fonética y fonología actual del español*. Madrid, Cátedra.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J.; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017), *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros.
- FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. (2011), *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskara*. Barcelona, Horsori.
- FLOWERDEW, J.; MILLER, L. (2005), *Second language listening*. New York, Columbia University Press.
- GENTILUCCI, M.; CATTANEO, L. (2005), «Automatic audiovisual integration in speech perception», en *Experimental Brain Research*, n.º 167, pp. 66-75.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (1990), *Los sonidos del lenguaje*. Madrid, Síntesis.
- GIL-TORESANO BERGES, M. (2004), «La comprensión auditiva», en Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 899-915.
- GOLDSTEIN, L.; NAM, H.; SALTZMAN, E.; CHITORAN, I. (2009), «Coupled oscillator planning model of speech timing and syllable structure», en Fant, G.; Fujisaki, H.; Shen, J. (eds.), *Frontiers in phonetics and speech science*. Beijing, The Commercial Press, pp. 239-249.
- GÓMEZ SERRANO, M. y otros (2013), «El oído como órgano receptor del sonido», en Penas Ibáñez, M.ª A. (ed.), *Panorama de la fonética española actual*. Madrid, Arco Libros.
- HALLE, M.; STEVENS, K. N. (1959), «Analysis by synthesis», en Wathen-Dunn, W.; Woods, L. E. (eds.), *Proceedings of the seminar on speech compression and processing*, vol. II. AFCRC-TR-59-198, paper D7.
- HYMES, D. (1972), «On communicative competence», en Pride, J. B.; Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, pp. 269-285.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES, «Actividades comunicativas», en *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activcomunicativa.htm> (02/06/2019).
- INSTITUTO CERVANTES, «Enfoque comunicativo», en *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm> (02/06/2019).
- LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2001), «La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para desarrollar la comprensión auditiva», en *Carabela*, n.º 49. Madrid, SGEL, pp. 55-76.

- LIBERMAN, A. M. y otros (1957), «The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries», en *Journal of Experimental Psychology*, n.º 54, pp. 358-368.
- LIBERMAN, A. M. y otros (1967), «Perception of speech code», en *Psychological Review*, n.º 74, pp. 431-461.
- LINDSAY, P. H.; NORMAN, D. A. (1977), *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Tecnos.
- MARRERO, V. (2001), «Fonética Perceptiva – Addenda». Material complementario de la asignatura *Fonética y Fonología de la lengua española*. Madrid, Departamento de Lengua Española y Lingüística General de la Facultad de Filología (UNED).
- MARTÍN LERALTA, S. (2009), *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Monografías ASELE, 12. Madrid, Ministerio de Educación.
- MARTÍN PERIS, E. (2007), «La didáctica de la comprensión auditiva», en *MarcoELE*, 5.
<http://marcoele.com/descargas/5/martin_comprensionauditiva.pdf> (01/05/2019).
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (2003), *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona, Octaedro.
- MCGURK, H.; MACDONALD, J. W. (1976), «Hearing lips and seeing voices». *Nature*, n.º 264, pp. 746-748.
- MORENO GARCÍA, C. (2011), *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros.
- NOGUEROLES LÓPEZ, M. L. (2010), «Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE», en *III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China*. Suplementos SinoELE, 3.
- NORRIS, L. W.; PLANTE, E.; VANCE, R. (2006), «Auditory–visual speech integration by adults with and without language-learning disabilities», en *Journal of Communication Disorders*, n.º 39, pp. 22-36.
- POCH OLIVÉ, D. (2001), «Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados», en *Carabela*, n.º 49, pp. 5-15.
- RAMOS ÁLVAREZ, A. (2011), «La comprensión audiovisual: una nueva “visión”», en *Congreso mundial de profesores de español*. Congreso virtual del Instituto Cervantes. <<http://comprofes.es/videocomunicaciones/la-comprensi%C3%B3n-audiovisual-una-nueva-%C2%ABvisi%C3%B3n%C2%BB>> (01/05/2019).
- ROMERO MORENO, H. (2012), «Nuevas perspectivas en la didáctica de la comprensión auditiva», en GIDE. <<http://gide.curhost.com/archivos/201205HelenaRomero.pdf>> (01/05/2019).
- ROSENBLUM, L. D. (2008), «Speech perception as a multimodal phenomenon», en *Current Directions in Psychological Science*, n.º 17, pp. 405-409.
- ROST, M. (2002), *Teaching and researching listening*. London, Pearson Education.

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2016), «Percepción audiovisual de las vocales del español en condiciones unimodales y bimodales congruentes e incongruentes», en *Estudios de Fonética Experimental*, n.º 25. Disponible en: <<https://www.raco.cat/index.php/EFE/article/view/319720>> (01/05/2019).